6. L'adaptation de l'enseignement aux réalités linguistiques et culturelles autochtones vue du Pacifique Sud. Une comparaison Nouvelle-Calédonie/ Hawai'i … et un essai de typologie

Marie Salaün

Le Pacifique Sud n'a pas été épargné par le vaste mouvement de renaissance culturelle, qui a vu depuis une quarantaine d'années l'émergence de revendications d'une prise en compte des langues et cultures autochtones dans les systèmes scolaires. Les situations locales sont extrêmement diverses, que l'on s'attache au contexte sociolinguistique, à la nature des revendications des populations autochtones ou encore à la façon dont les institutions ont accédé aux demandes d'adaptation des curriculums et des méthodes pédagogiques. La diversité même des conditions dans lesquelles le plurilinguisme à l'école est envisagé aujourd'hui dans les différents États (indépendants) et collectivités (sous tutelle) de la zone est sans aucun doute le produit d'expériences assez incommensurables. Pourtant, les contextes contemporains ont ceci en commun qu'ils partagent des racines historiques, ce qu'illustre la place prépondérante, voire exclusive, de la langue du colonisateur (le français et l'anglais principalement) comme langue d'enseignement dans cette région.

Ce chapitre s'appuie sur des recherches empiriques menées dans deux collectivités non autonomes: Hawai'i[1] (le cinquantième État de la fédération des États-Unis d'Amérique) et la Nouvelle-Calédonie (collectivité *sui generis* dans la République française). Leur particularité est d'avoir vu l'émergence, au cours des trente dernières années, d'un système scolaire plus ouvert sur la réalité linguistique des populations autochtones océaniennes. Devenu légitime, un enseignement en langue hawaïenne ou dans une des vingt-huit langues kanak n'en reste pas moins problématique : jusqu'où peut-on

[1] En signe de respect envers la langue hawaïenne, nous utilisons ici la graphie qu'elle préconise (Hawai'i) plutôt que celle qui a cours en français (Hawaï).

aménager le curriculum des élèves autochtones sans compromettre l'égalité des chances et la réussite scolaires ? Comment convaincre un corps enseignant et des parents à qui l'on n'a eu de cesse de répéter pendant des décennies que la maîtrise de la langue du colonisateur devenue langue officielle, et d'elle seule, était garante de réussite ? Comment évaluer l'impact de la réforme en l'absence d'une tradition d'enseignement des langues et cultures vernaculaires ? Comment transformer les savoirs sociaux que sont les savoirs autochtones en savoirs scolaires ? Quels sont les effets de la transposition didactique sur l'authenticité de la culture enseignée à l'école ? Et ainsi de suite.

Cet inventaire, loin d'être exhaustif, veut volontairement souligner une caractéristique majeure de l'enseignement des langues vernaculaires comme objet de recherche : le fait qu'il relève de points de vue très hétérogènes du point de vue épistémologique, et qu'il est *a priori* difficile de faire dialoguer. On pourrait formuler la chose autrement, en disant que l'analyse doit lier des régimes de vérités d'autant plus difficiles à analyser que leur expression est masquée par le très large consensus politique autour de l'opportunité d'enseigner les langues et cultures autochtones. Si la question « faut-il enseigner les langues autochtones » n'a plus de raison d'être aujourd'hui dans ces deux collectivités, la question « pourquoi et comment faut-il le faire », elle, reste d'actualité.

À Hawai'i comme en Nouvelle-Calédonie, les textes officiels qui définissent les orientations des réformes visant à prendre en compte les réalités culturelles et linguistiques autochtones stipulent trois grandes orientations : politique (réparer les torts de la colonisation et œuvrer à une réconciliation entre les communautés), patrimoniale (participer à la sauvegarde de langues et cultures menacées), pédagogique (favoriser la réussite scolaire). La forme prise par les dispositifs concrètement mis en place est potentiellement variable, en fonction de la priorité accordée à tel ou tel de ces objectifs, et les options choisies en pratique cadrent mal avec les typologies des modèles d'enseignement bilingue à notre disposition. Après une présentation des contextes sociolinguistiques sur les deux terrains, le texte commencera donc par une description de

quatre expériences en cours : en Nouvelle-Calédonie, le programme du gouvernement et celui de la Province Nord ; à Hawai'i, les écoles d'immersion et les *Hawaiian Focused Charter Schools*. Parce que ces initiatives ne s'accordent pas avec les nomenclatures existantes, ce chapitre présentera ensuite un modèle alternatif permettant de les classer.

1. Quelques éléments de contexte

De nos jours, la justification d'un enseignement en langue vernaculaire en Nouvelle-Calédonie et à Hawai'i relève de trois ordres : patrimonial, politique et pédagogique.

1.1. La justification patrimoniale

L'Atlas des langues en danger[2] (2009) répertorie 2 500 langues, dont 220 qui ont disparu depuis les années 1950. Les linguistes les plus optimistes (Wurm, 2001, par exemple) estiment que la moitié des 6 000 à 7 000 langues actuellement parlées auront disparu dans un siècle, ou du moins ne seront plus apprises par les enfants. Les plus pessimistes (comme Krauss, 1992) estiment que seuls 10% des langues orales actuelles (voire 5%, c'est-à-dire 300 langues) subsisteront comme langues vivantes non menacées en l'an 2100.

Les langues des peuples autochtones appartiennent quasiment toutes à ce groupe des « langues en danger » (voir Martinez Cobo, 1987 pour une vue d'ensemble). Et ce qui est vrai des langues autochtones en général l'est aussi de celles parlées sur nos deux terrains de comparaison.

1.1.1 En Nouvelle-Calédonie

Selon les estimations les plus récentes (Cerquiglini, 2003), environ 75 000 personnes seraient locutrices d'une des 28 langues kanak. Elles représentent les trois quarts de la population de la communauté. Seules onze de ces langues sont parlées par plus de 1 000 locuteurs, quatre d'entre elles par plus de 4 000 personnes (drehu, nengone, ajië, paicî). Par ailleurs :

[2] http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00139 ; page consultée le 5 juillet 2010.

« Ce morcellement linguistique est désormais doublé d'une forte dispersion géographique, liée aux déplacements de populations à l'époque coloniale et, aujourd'hui, aux migrations internes en raison de facteurs économiques. Le *drehu* et le *nengone*, par exemple, langues des îles Loyauté, sont sans doute les langues kanak les plus parlées aujourd'hui à Nouméa » (Vernaudon, 2007 : 166-167). Même si elles tirent leur origine d'une même proto langue et qu'elles véhiculent un fond culturel commun, les langues kanak se distinguent fortement les unes des autres, aussi bien sur le plan syntaxique que lexical. Il faut rappeler en outre, qu'il n'existe pas de langue véhiculaire d'origine locale (créole ou pidgin)[3].

1.1.2. À Hawai'i

Le constat numérique de la chute du nombre de locuteurs parle de lui-même : *Õlelo Hawai'i* était bien en passe de devenir une langue éteinte à l'orée des années 1980. À cette époque, selon Louis-Jacques Dorais, citant lui-même Hawkins (1981), 17 000 personnes déclaraient avoir l'hawaïen comme langue maternelle, c'est-à-dire comme langue parlée au foyer quand ils étaient enfants (Dorais, 1983 : 65). Ces locuteurs présentaient en outre au moins une de trois caractéristiques : ils avaient plus de soixante ans, avaient été élevés par leurs grands-parents ou avaient passé leur enfance à Niihau, petite île isolée du reste de l'archipel.

En 1978, le recensement évaluait à 9 400 le nombre de personnes déclarant connaître plus ou moins la langue, dont 1 400 la parlant couramment, mais seulement 250 disant l'utiliser régulièrement à la maison. Rapportés à la population globale, les chiffres deviennent : 1% de la population totale de l'état a des notions d'hawaïen, mais seulement 0,15% en a une connaissance approfondie ; 6,3% des gens se déclarant d'origine hawaïenne sont des locuteurs occasionnels et 0,93% des locuteurs habituels.

Plus que les effectifs absolus, c'est la chute du nombre de locuteurs dans la population autochtone qui est

[3] A l'exception du tayo parlé par environ 2 000 personnes, en grande majorité d'origine wallisienne, dans une localité particulière, Saint-Louis.

impressionnante : en 1930, plus de 60% de l'ensemble des autochtones, métis inclus, utilisaient encore la langue (Reinecke, 1969). Wilson indique pour sa part que les données collectées en 1992 révèlent que sur 220 747 individus déclarant avoir une origine hawaïenne, moins de 1 000 affirment avoir eu l'hawaïen pour langue maternelle, tous âgés de plus de 70 ans, à l'exception d'un petit groupe de 300 individus originaires de Niihau, qui reste de fait le seul endroit de l'archipel où la langue continue d'être la langue véhiculaire (Wilson, 1998 : 325 ; voir aussi Kapono, 1994 : 122). Dans les années 1980, les chances de réussite d'un projet de maintien en vie de la langue de l'archipel paraissaient si minces qu'un auteur comme Richard Day estimait « [qu']Il est beaucoup trop tard pour arrêter le génocide linguistique hawaïen » (Day, 1985 : 180).

Dans la perspective de conservation qui est celle d'une institution comme l'Unesco, l'hawaïen est considéré « en situation critique », avec 1 000 locuteurs dénombrés en 2000. De leur côté, 18 des 28 langues kanak sont perçues comme relevant d'une des catégories suivantes : vulnérable, en danger, sérieusement en danger, en situation critique, éteinte.

1.2. La justification pédagogique

Dire que les populations autochtones rencontrent des difficultés scolaires relève du lieu commun. Sous toutes les latitudes, et quels que soient les indicateurs considérés (taux de redoublement, d'abandon, statistiques de l'orientation vers les filières de l'enseignement spécialisé, réussite aux examens nationaux, pourcentage de diplômés dans la population, etc.), la caractéristique des groupes autochtones est d'être bien en deçà des moyennes nationales, les plaçant dans une sorte de marginalité scolaire. Moins que leur situation dans l'absolu, c'est leur situation *relativement* aux autres composantes de la population qui mérite l'attention : la question en est donc une de justice sociale, via une égalitarisation des performances au profit des enfants autochtones, ou *a minima*, une réduction des écarts entre les autochtones et les autres nationaux. L'étiologie de cet état de fait est relativement complexe, dans la mesure où les élèves autochtones ne sont pas seulement ceux qui réussissent le moins bien scolairement, ils sont aussi ceux qui

vivent dans les conditions socio-économiques les plus défavorisées, ceux dont les parents sont les moins bien insérés sur le marché du travail, ceux dont les conditions matérielles d'existence sont les plus précaires, ceux dont les taux de consommation de produits illicites sont les plus élevés, ou encore ceux dont les taux de suicide sont les plus hauts.

Comment la prise en compte de la langue d'origine des enfants peut-elle contribuer à favoriser leur réussite scolaire ? À l'instar du caractère « multidimensionnel » de la marginalisation scolaire, qui se vérifie aussi bien à Hawai'i qu'en Nouvelle-Calédonie, les mécanismes en cause ici sont complexes, car ils jouent sur des niveaux différents : le niveau collectif (la communauté autochtone dans son ensemble) et individuel (l'élève et son développement). Au niveau collectif, on peut attendre de la prise en compte langagière qu'elle contribue au rapprochement entre les familles et l'institution scolaire, réconciliation d'autant plus nécessaire que les parents des enfants qui bénéficient aujourd'hui de programmes incluant les langues et la culture ont été eux-mêmes scolarisés dans des systèmes scolaires monolingues, dont l'objectif explicite était l'assimilation, avec un corollaire, la disqualification de leur langue et culture d'origine. L'absence de motivation, le manque d'intérêt pour les études, la disjonction entre logiques scolaires et logiques sociales, etc., sont toujours puissamment convoqués pour expliquer les différentiels de réussite entre les autochtones et les autres.

Au niveau individuel, on peut espérer une facilitation de la socialisation scolaire (la présence de la langue maternelle à l'école est supposée sécuriser l'enfant, en offrant un pont entre référents culturels familiaux et scolaires, rendant par là plus aisé le passage du statut d'enfant au statut d'élève) et une facilitation de l'activité d'apprentissage via des variables conatives (comme l'estime de soi) et cognitives (effets attendus du bilinguisme additif). Lorsque l'usage de certaines fonctions langagières (en particulier, le langage d'évocation) et le développement lexical et conceptuel sont fortement encouragés dans la langue première et aboutissent à une compétence suffisamment élevée dans cette langue (qui va, en pratique, jusqu'à la capacité à la lire et à l'écrire), l'exposition à la langue seconde conduit à un

haut degré de compétence. L'hypothèse est ici que les acquis linguistiques et cognitifs ne se réalisent qu'en raison du développement de compétences langagières interdépendantes : les connaissances lexicales et conceptuelles ; les compétences métalinguistiques, en particulier la prise de conscience de la distance langue orale / langue écrite ; les fonctions langagières, et plus particulièrement la fonction de représentation (langage d'évocation, compétences textuelles, langage décontextualisé).

1.3. La justification politique

Deux textes posent le cadre politique d'un projet de réconciliation entre autochtones et non-autochtones, cadre politique qui conditionne fortement la nature des réformes scolaires en cours. Ces deux textes sont, pour Hawai'i, *l'Apology Resolution* (US Public Law 103-150) signée par le Président Clinton en 1993, et pour la Nouvelle-Calédonie, L'Accord de Nouméa (1998), constitutionnalisé par la loi organique du 19 mars 1999. Il n'est pas possible de les reproduire ici *in extenso*, mais nous voudrions présenter brièvement leur philosophie respective.

L'accord de Nouméa exprime tout d'abord une vision consensuelle de l'histoire, des conflits qu'elle a vu naître, et des moyens de les résoudre. Son préambule stipule :

> Le moment est venu de reconnaître les ombres de la période coloniale, même si elle ne fut pas dépourvue de lumière.
>
> Le choc de la colonisation a constitué un traumatisme durable pour la population d'origine. […]
>
> La colonisation a porté atteinte à la dignité du peuple kanak qu'elle a privé de son identité. Des hommes et des femmes ont perdu dans cette confrontation leur vie ou leurs raisons de vivre. […] Il convient de faire mémoire de ces moments difficiles, de reconnaître les fautes, de restituer au peuple kanak son identité confisquée, ce qui équivaut pour lui à une reconnaissance de sa souveraineté, préalable à la fondation d'une nouvelle souveraineté […].
>
> La décolonisation est le moyen de refonder un lien social durable entre les communautés qui vivent aujourd'hui en

> Nouvelle-Calédonie, en permettant au peuple kanak d'établir avec la France des relations nouvelles correspondant aux réalités de notre temps. […]
> Le passé a été le temps de la colonisation. Le présent est le temps du partage, par le rééquilibrage. L'avenir doit être le temps de l'identité, dans un destin commun ».[4]

Voté par le Congrès américain à l'occasion du centième anniversaire du renversement de la monarchie hawaïenne en 1893, *l'Apology Résolution* témoigne de différences fondamentales d'avec le texte de l'Accord de Nouméa. La résolution est composée de trois parties : une section de « reconnaissance » (*acknowledgment*) et d'excuse, une autre de définitions, et une troisième limitant la responsabilité de l'État (*disclaimer*). La première vise essentiellement à reconnaître la responsabilité « d'agents et de citoyens des États-Unis » dans le coup d'État et la suppression subséquente des droits du peuple autochtone hawaïen à l'autodétermination. Elle exhorte le président des États-Unis à reconnaître les implications du renversement du royaume d'Hawai'i et à encourager les efforts de réconciliation entre les États-Unis et le people autochtone d'Hawai'i.

Cette section est précédée d'une longue liste d'attendus s'apparentant aussi à une « histoire officielle », qui affirme qu'avant l'arrivée des premiers Européens en 1778, le peuple autochtone constituait une société « hautement organisée, autosuffisante, avec un système social basé sur la propriété collective de la terre, avec une langue, une culture et une religion sophistiquées », et que les changements économiques et sociaux qui ont suivi le renversement de la monarchie ont été « dévastateurs » pour la population, sa santé et son bien-être. La section suivante définit le terme « autochtone hawaïen » (*Native Hawaiian*) dans la Résolution : « Tout individu descendant du people aborigène qui, avant 1778, vivait et était souverain sur le territoire qui constitue désormais l'état d'Hawai'i ».

Cette résolution s'éloigne de l'esprit de l'Accord de Nouméa, en ce qu'elle ne comporte aucune « feuille de route » :

---

[4] www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000555817& dateTexte= ; page consultée le 7 juillet 2010.

elle ne mentionne pas la forme que doit prendre l'engagement de « réconciliation », puisqu'elle se conclut, au contraire, sur l'affirmation d'une exemption de la responsabilité des États-Unis par cette formule : « Rien dans cette Résolution n'est destiné à servir de règlement à des plaintes contre les États-Unis d'Amérique ».

Significativement, ces deux textes reconnaissent des faits, proposent de remédier aux problèmes de l'héritage colonial, mais sans donner le mode d'emploi de ce que pourrait constituer une « décolonisation » du système éducatif. Ou plutôt, dans le cas néo-calédonien, la loi organique prévoit un transfert progressif des compétences éducatives de la France à la Nouvelle-Calédonie et son exécutif local. Les modalités de la prise en compte de la culture des enfants kanak à l'école ne sont pas pour autant éclaircies. De même à Hawai'i, c'est à la faveur d'initiatives locales (et privées) que se sont développés deux systèmes en marge du système scolaire classique, avec pour objectif d'offrir un cadre culturel et linguistique favorable au développement et à la réussite scolaire des enfants autochtones.

2. Quatre expériences d'une prise en compte de la réalité culturelle et linguistique autochtone

2.1. En Nouvelle-Calédonie

En mai 1998, l'Accord de Nouméa stipule explicitement, et pour la première fois, que « les langues kanak, sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture ». Si la reconnaissance de la fonction didactique des langues kanak est explicite, l'Accord ne règle pas pour autant la question des modalités pratiques de la mise en œuvre de cette disposition. En effet, si le développement des langues kanak à l'école se réalise depuis 2000, le transfert de compétence de l'enseignement primaire à la Nouvelle-Calédonie s'effectue sur fond de conflits d'interprétation des prérogatives respectives du gouvernement et des provinces. Sans rentrer dans trop de détails techniques, l'entité « Nouvelle-Calédonie », qui possède son parlement local et son exécutif gouvernemental propre, est subdivisée en trois provinces, dont deux sont dirigées par une majorité indépendantiste, c'est-à-dire un exécutif en faveur d'une émancipation de la tutelle de la France sous la forme de la

création d'un État nation souverain, Kanaky, et ce depuis leur création en 1989. Au plan scolaire, le gouvernement est souverain en matière de rédaction des programmes de l'enseignement primaire[5], formation des enseignants et définition de la politique éducative. Les provinces, quant à elles, sont compétentes en matière de recrutement des enseignants et surtout, pour ce qui nous intéresse, en matière d'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques. On le voit, la question de qui doit faire quoi quand il s'agit d'enseignement les langues kanak paraît un peu confuse, d'où l'existence de plusieurs dispositifs en concurrence dans l'enseignement élémentaire (où les enfants sont scolarisés de l'âge de 3 ans à celui de 11 ans).

2.1.1. Le dispositif du gouvernement

En 2008, 17% des enfants âgés de 3 à 5 ans participaient à des enseignements dispensés dans 10 langues kanak (ajië, cèmuhî, drehu, fwâi, nemi, nengone, numèè, paicî, xârâcùù, yuanga), à raison de 7 heures par semaine, sur la base du volontariat des parents (enseignement optionnel).

Le trait le plus marquant de ce dispositif est que le choix a été fait dès le départ de répondre aux exigences conventionnelles du système éducatif national français, en faisant de cet enseignement (« Langues et culture kanak », ou LCK) une « discipline comme les autres ». La conviction était qu'il fallait « décloisonner » l'enseignement LCK en le mettant au service de l'acquisition de l'ensemble des compétences du primaire. Il ne fallait pas qu'il apparaisse seulement comme un enseignement patrimonial et culturel, sauf à prendre le risque de le marginaliser par rapport aux disciplines scolaires classiques (mathématiques, français, sciences, etc.), voire de le « folkloriser ». Bref, il fallait que la reconnaissance de la fonction didactique des langues kanak se manifeste par leur présence dans tous les champs disciplinaires : mathématiques, découverte du monde, éducation artistique et culturelle, éducation physique, sciences et technologie, etc. Il ne fallait pas

[5] Pour sa part, le transfert de compétence de l'enseignement secondaire de Paris vers Nouméa devrait être devenu effectif en 2012.

seulement « enseigner la langue » mais bien « enseigner dans la langue ».

Le caractère « transversal » de cet enseignement est réaffirmé dans la section « objectifs et contenus » des programmes officiels votés en 2005 :

> L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire participe à la valorisation et à la transmission du patrimoine linguistique et culturel kanak. […] Si les objectifs linguistiques et culturels sont spécifiques à la classe de langue kanak, en revanche les objectifs communicationnels, comportementaux et intellectuels sont transférables vers les autres domaines d'activité de l'école. […] Cet enseignement concerne tous les champs disciplinaires, ce qui permet de réaffirmer que les langues kanak sont des langues d'enseignement et de culture (Direction de l'Enseignement Primaire de la Nouvelle-Calédonie[6]).

Nous ne pouvons entrer ici dans une présentation exhaustive des compétences devant être acquises, mais on peut utilement présenter les objectifs généraux de l'enseignement LCK, qui sont de trois ordres : langagiers, culturels et intellectuels[7].

Sur le plan *langagier*, à l'issue de l'école primaire, l'élève peut comprendre et produire, dans la langue kanak enseignée, des énoncés oraux complexes et les articuler entre eux pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, son opinion, raconter une histoire, évoquer un événement vécu, à venir ou imaginaire, expliquer un projet, décrire un objet ou un être, expliquer un phénomène, expliquer une pratique culturelle. Qui plus est, il sait lire et écrire dans la langue kanak enseignée. Il a également développé une conscience phonologique (les mots se composent de phonèmes), morphologique (certains mots se décomposent en unités significatives plus petites), syntaxique (les mots sont agencés entre eux dans l'énoncé selon des règles que l'on peut expliciter), et pragmatique (l'énonciateur

[6] http://www.denc.gouv.nc/portal/page/portal/denc/pgm_outils/pgm_doc_acc ; page consultée le 9 juillet 2010.

[7] Données tirées du site Internet cité à la note précédente.

accomplit des actes de langage avec une certaine intention implicite ou explicite).

Au niveau *culturel*, l'élève dispose de connaissances essentielles relatives au milieu naturel, aux relations sociales, aux valeurs, aux croyances et aux techniques, à la littérature orale. Il sait adopter les formes de comportements exigibles par chaque communauté. Il a pu observer également que derrière les différences entre cultures se cachent des invariants qui tiennent au fait humain. Dans une société multiculturelle, mettre en évidence ce qui rapproche les hommes est aussi important que cultiver les différences. La dignité, la responsabilité, la solidarité, l'amitié, le respect de soi et de l'autre, la préservation de l'environnement, sont autant de notions qui permettent à l'élève d'opérer des rapprochements. Il a aussi pu observer que les cultures ne sont pas figées, qu'elles se transforment. La contribution de locuteurs natifs reconnus par les autorités coutumières, intervenants agréés, conforte l'indispensable dimension culturelle de cet enseignement.

Au travers, enfin, d'activités inspirées de situations familières, l'élève a pu mettre en œuvre des actes *intellectuels* tels qu'être attentif, se concentrer, mémoriser, évoquer, rappeler des événements vécus, se situer dans l'espace et dans le temps, raisonner (par induction ou par déduction), imaginer, créer, compter, trier, classer, ranger, mesurer. Dans le cadre de la réalisation de projets divers, il a appris à organiser son travail en gérant son temps. Il sait rechercher de l'information, la classer et en extraire les éléments pertinents. Il mobilise ses connaissances pour réaliser un document, un exposé. Il peut expliquer ce qu'il fait, pourquoi il le fait, comment il le fait, ou pourquoi il ne parvient pas à le faire.

Un second impératif était la prise en compte de la réalité (et de l'hétérogénéité) du profil linguistique des élèves dans leur diversité : il ne fallait pas que l'enseignement LCK soit réservé aux seuls enfants déjà locuteurs, en raison de la présence de non-Kanak - 30% des effectifs en contexte urbain - et d'enfants kanak non-locuteurs dont les parents se sont portés volontaires.

Le programme précise : « S'il s'adresse en priorité aux élèves locuteurs natifs d'une langue kanak ou dont c'est la langue d'origine, cet enseignement reste ouvert à tous les

enfants, y compris aux non-locuteurs, à partir du moment où les parents en font la demande. L'enseignant met en œuvre une pédagogie adaptée au profil linguistique de chaque enfant (renforcement ou initiation). »

Dernier élément de « mise en conformité » avec le système éducatif national français, le souci de former un corps de maîtres kanak passé par les mêmes certifications universitaires que l'ensemble des enseignants. Il s'agit d'une part de privilégier l'excellence en recrutant par concours des futurs maîtres ayant passé un minimum de trois années à l'université, et corrélativement, de fonder la légitimité de cet enseignement auprès du corps enseignant (qui a été historiquement très réfractaire à l'introduction des langues kanak à l'école) et des parents. Un concours de recrutement des professeurs des écoles « spécial LCK » a été mis sur pied en 2006. Il ne diffère du concours standard que par l'ajout d'une épreuve de langue kanak à l'oral et à l'écrit.

2.1.2. *Le dispositif d'enseignement des langues kanak en Province Nord*

La politique provinciale en matière de langues d'enseignement est régie par une délibération datant de 2002, qui précise, entre autres :

> *ARTICLE 2* : La reconnaissance et la prise en compte de la langue maternelle des enfants kanak dans le dispositif scolaire en ses différents degrés, sont des impératifs indispensables à la réussite scolaire, à l'atteinte des objectifs du développement, et à la restauration de l'identité culturelle kanak.
>
> *ARTICLE 3* : L'Assemblée de la Province Nord à travers sa Direction de l'Enseignement, s'agissant de la prise en compte des réalités culturelles et linguistiques, met en place et assure le fonctionnement de groupes de recherche action, constitués d'enseignants et de partenaires de l'école, afin de créer des outils adaptés pour la classe en Province Nord, de les éditer, et de les diffuser après leur validation.
>
> *ARTICLE 4* : L'Assemblée de la Province Nord utilise ses ressources pour former à intervenir dans les classes,

sur des contenus de programmes culturels et linguistiques définis et sous la responsabilité des maîtres, prioritairement de jeunes locuteurs bacheliers sans emploi, dans le cadre de son dispositif d'insertion des jeunes.

ARTICLE 8 : Développant une politique éducative de proximité, l'Assemblée de la Province Nord entend laisser aux équipes éducatives et à leurs directeurs d'écoles l'initiative des actions, de leur durée, des supports, pour autant qu'ils s'inscrivent dans la dynamique provinciale et qu'ils satisfassent aux objectifs généraux de l'école en Nouvelle-Calédonie.

Les ressources des autorités coutumières, des personnalités culturelles et artisanales locales, du patrimoine culturel et naturel doivent être sollicitées, notamment dans le cadre des Assemblées d'écoles.

L'article 4, sur les personnels, a été complété dans le sens suivant, en 2005 :

L'assemblée de la province utilise ses ressources pour former des personnes bilingues à intervenir dans les classes, sur des contenus de programmes culturels et linguistiques définis.

Ces personnes devront posséder une parfaite maîtrise orale et écrite de leur langue.

Le premier niveau de recrutement de ces locuteurs, consistera en des interventions ponctuelles, rémunérées par des contrats de vacation.

À l'issue d'une première année probatoire, les locuteurs(trices) bachelier(e)s ou titulaires du D.A.E.U.[8], pourront intégrer le statut d'assistant en langue. Ils interviendront à plein temps dans un secteur défini.

Il est important de garder en mémoire que ces options existent *parallèlement* au dispositif précédemment présenté, qui est supposé valoir, lui, pour les trois provinces. Les orientations

[8] Il faut rappeler ici que le baccalauréat désigne, en contexte français, le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires et donne accès à la première année d'université. Le D.A.E.U. est le Diplôme d'accès aux études universitaires, qui donne les mêmes droits que le baccalauréat, notamment en termes d'accès aux études supérieures.

présentées dans la Délibération provinciale de 2002 s'écartent fortement, pour ne pas dire contredisent, les choix qui ont été faits par le gouvernement pour l'ensemble de la Nouvelle-Calédonie. On ne peut comprendre ce qui fait la spécificité de la démarche provinciale sans faire état d'un certain nombre de ses attendus. Le premier d'entre eux est que la Province Nord, dont l'exécutif est à majorité indépendantiste depuis 1989, n'a pas à se faire dicter sa politique d'adaptation, puisqu'elle est compétente en matière d'adaptation aux réalités culturelles et linguistiques locales. Le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et sa Direction de l'Enseignement, « répond à une commande que la Province n'a pas passée »[9]. Le second attendu est que certains des choix faits par le gouvernement sont irréalistes quand on garde en mémoire la réalité du terrain. Cette remarque vaut particulièrement quant au profil des maîtres : « Dans le contexte du Nord, le titre universitaire ne donne pas de crédibilité à l'enseignant. C'est une erreur de penser qu'un recrutement à Bac + X années… donne de la crédibilité à l'enseignement. Et où trouver des Bac + 3 ??? Ils sont rares en Province Nord, et doivent trouver à s'employer dans des secteurs prioritaires comme le développement économique ou la maintenance industrielle, etc. Les titulaires d'une licence sont trop peu nombreux pour pouvoir être orientés vers l'enseignement LK » (*ibid*.).

Ces attendus expliquent le choix initial d'une structure « légère » (en pratique, un financement non pérenne par le biais de subventions à des associations), sur la base d'interventions *d'assistants en langue* (et non *d'enseignants* à proprement parler), locuteurs ayant achevé leur scolarité secondaire, dans le cadre du dispositif d'insertion de jeunes chômeurs locuteurs. À défaut de recruter des enseignants ayant une formation initiale, l'essentiel de la stratégie consiste à assurer des stages de formation continue, qui vont de connaissances sur le français langue étrangère à l'élaboration d'outils pour la classe LCK. En pratique, les intervenants prennent la classe sous la responsabilité de l'enseignant titulaire qui enseigne en français,

[9] Entretien avec le directeur de la Direction de l'Enseignement de la Province Nord, août 2004, reproduit dans Salaün, 2005 : 32.

après un accord entre eux sur le thème à aborder, sur la base du repérage, par cet enseignant, de difficultés sur des points spécifiques. La méthodologie a consisté lors des premiers stages à identifier des points qui « posent problème » :

> Notre premier travail fut de comprendre ce qui pouvait faire obstacle dans la traduction d'une langue à l'autre des concepts. […] Nous explorons les difficultés de compréhension pour désigner, par exemple, le dedans / du dehors, lorsque les limites de la zone proximale « extérieure » en langue kanak font encore partie de l'intérieur de la maison[10]. On ne trouve pas non plus de traduction pour désigner la situation d'un être humain qui se trouverait « devant » un autre […]. Si des bananes sont « dans » un panier, celles qui se trouvent à « l'extérieur, ou en dehors du panier » […] se traduirait par « à côté du panier », littéralement en langue kanak. En français, « grand » en taille se traduirait par « long » en kanak, mais « grand », en kanak, se traduirait par « plus âgé » en français. […] Droite / gauche ne sont pas utilisés en langue kanak pour se diriger. On utilise en haut / en bas sur les axes montagne / mer […]. Dans les Tests de Boehm, des difficultés de compréhension apparaissent dans des situations telles que : « entoure le verre qui se trouve au coin de la table » ou : « entoure l'assiette où il y a beaucoup de gâteaux » car les notions Le Plus / Le Moins sont intraduisibles en langue kanak comme le mot « coin ». […] Toutes ces nuances peuvent se transformer en obstacles dans l'esprit d'un tout petit, qui, baigné dans son cocon culturel, doit un jour aller à l'école française où l'on ne parle que le français. Alors il faut bien que quelqu'un sache ces difficultés d'adaptation pour accueillir l'enfant et l'aider à comprendre son univers d'abord dans sa propre langue avant de le lui apprendre en français (Reiss, 2007 : 8-9).

Il s'agit bien de faire de la « traduction mentale » (Gilles Reiss parle de « traduction de concepts ») à partir du diagnostic

[10] On est encore « dans » la maison en langue kanak lorsqu'on se trouve sous la véranda.

d'une difficulté en français, dont on fait l'hypothèse qu'elle sera surmontée à partir du moment où l'élève pourra établir un pont entre sa langue (sa représentation conceptuelle ?) et le français. Un ensemble de 31 fiches a ainsi été élaboré lors d'un stage de formation continue en 2003, sur les concepts spatiaux et temporels, les cinq sens, le calendrier des saisons, les formes géométriques, etc. Il sert de base aux interventions en langue kanak.

La décision de développer une politique provinciale « autonome » dont l'articulation avec ce qui se fait par ailleurs au niveau du « pays » n'est pas encore clairement établie, n'a probablement pas à ce jour été assumée complètement, puisque le bilan est assez maigre, avec seulement 700 élèves encadrés par un enseignant titulaire du diplôme de Professeur des Écoles spécialisé LCK, et dix « intervenants locuteurs » (alors que la Province Sud a embauché 43 enseignants pour les LCK depuis 2005). La réflexion sur le type de bilinguisme recherché et les moyens de l'atteindre semble encore embryonnaire, faute de disposer des ressources, à la fois théoriques et matérielles, qui assureraient la cohérence et le développement du projet. La Province semble d'ailleurs en avoir pris acte avec la nomination en 2008 à sa Direction de l'Enseignement d'une coordinatrice à plein temps pour la mise en œuvre de l'adaptation, qui se trouve être l'une des enseignants LCK formée dans le dispositif décrit à la section précédente, et peut se prévaloir d'études universitaires en linguistique océanienne.

2.2. À Hawai'i

2.2.1. Kula Kaiapuni Hawai'i *(écoles d'immersion)*[11]

Ces écoles sont nées au début des années 1980, suite à une initiative privée inspirée par le modèle des *Kohanga Reo* en Nouvelle-Zélande, littéralement les « nids linguistiques » maoris (voir Benton, 1989, pour un historique en français des *Kohanga Reo*). Le principe de base de ces jardins d'enfants en immersion consiste à recruter des personnes âgées compétentes aux plans linguistique et culturel, de préférence les grands-

[11] Pour une analyse plus détaillée des *Kula Kaiapuni*, voir Salaün (2009).

parents, pour travailler en garde de jour et pour transmettre la langue et la culture aux enfants, formant ainsi un « pont » franchissant la génération des parents devenus monolingues anglophones en ce début des années 1980. Les *Pūnana Leo* - nids linguistiques - sont créés officiellement à la rentrée de l'année 1983-1984, par un groupe de parents qui avaient eux-mêmes appris l'hawaïen en tant que « langue seconde », et par des enseignants de l'université. Le militantisme des parents est indispensable et il se traduit par une participation parentale sous forme de contribution « en nature » (volontariat). Cette « participation parentale » (*hana makua* en hawaïen) consiste en pratique en paiement de frais de scolarité basés sur les revenus, la réalisation de huit heures de travail bénévole par mois, la participation à des cours de langue hebdomadaires et à des réunions d'organisation mensuelles (Kamana et Wilson, 1996 : 153). Les familles s'engagent par ailleurs à faire de la langue hawaïenne la langue première de leurs enfants, ainsi que la langue majoritairement parlée à la maison. On retrouve ici la conviction de Joshua Fishman (1991) selon laquelle il ne saurait y avoir d'inversion du changement linguistique (*reversing language shift*) sans implication de l'ensemble de la communauté. Sans, non plus, changement dans les pratiques intergénérationnelles de transmission, qui commencent avant la scolarisation à proprement parler et, surtout, renforcent l'efficacité du bain linguistique dans lequel les enfants sont plongés en milieu scolaire, à condition justement de faire de la langue de l'école également la langue de la maison, pour qu'elle devienne de nouveau la langue « première » des enfants.

La création officielle des écoles d'immersion date de 1986 et se réalise dans le prolongement des *Punana Leo*, dont les premières cohortes sont alors en âge d'entrer à l'école primaire. Le *Department of Education* local autorise à titre expérimental l'ouverture de classes en immersion dans quatre écoles publiques : ces écoles pilotes sont baptisées *Kula Kaiapuni Hawai'i* (École en environnement hawaïen). La stratégie d'extension va être plutôt verticale qu'horizontale : il s'agit moins d'ouvrir un grand nombre d'écoles que de parvenir à faire suivre une scolarité quasi exclusivement en hawaïen à un nombre limité d'enfants : la première cohorte de diplômés du

secondaire issue des écoles d'immersion, en 1999, représente 14 étudiants, et ils ne sont que 64 en 2008 pour la graduation de la dixième promotion. Aujourd'hui, on ne compte « que » 19 sites d'implantation du programme *Kula Kaiapuni*, de la première année du primaire à la dernière du secondaire. Ces sites sont soit « autonomes » (sans mixité avec des élèves qui ne sont pas en immersion), soit « intégrés » (certains enseignements sont suivis en commun avec les élèves des classes en anglais), soit « hébergés » (la majorité des classes de l'établissement suivent un enseignement classique en anglais et quelques classes seulement sont en immersion hawaïenne). C'est cette dernière configuration qui est majoritaire. Aujourd'hui, un peu moins de 100 enseignants équivalent temps plein s'occupent d'un peu plus de 1 600 élèves. La langue anglaise est introduite dans leur cursus à raison d'une heure par jour à partir de la cinquième année. La faiblesse des effectifs des classes d'immersion fait qu'il arrive fréquemment qu'on soit obligé de créer des groupes bi-niveaux qui réunissent des enfants de deux grades différents.

Un certain nombre de caractéristiques rendent les écoles d'immersion à Hawai'i relativement atypiques par rapport à l'ensemble des écoles d'immersion. Les enfants impliqués dans le programme ont majoritairement la langue hawaïenne comme langue d'origine (contrairement aux programmes d'immersion en français de l'Ouest canadien par exemple). Pour autant, cette langue n'est pas leur langue maternelle, et elle n'est que rarement parlée à la maison (aujourd'hui, 20% des familles des élèves en immersion se déclarent locutrices). L'hawaïen n'est pas davantage la langue maternelle des enseignants : « La langue hawaïenne est une langue seconde pour les 100 enseignants des *Kaiapuni* de l'état, à l'exception d'un seul » (Yamauchi et al., 2000 : 389). Comparée à celle des programmes d'immersion classiques, la situation à Hawai'i fait une moindre place à la langue dominante puisque l'objectif n'est pas « seulement » de former des enfants bilingues, mais bien de revitaliser une langue en danger d'extinction (Wong, 1999). Le fait est que la langue anglaise est introduite tardivement dans le cursus (en cinquième année primaire) et à raison d'une heure par jour seulement, quand la plupart des

écoles d'immersion ailleurs fixent ce quota à 50% dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'état de quasi extinction dans lequel se trouvait la langue au début de l'expérience d'immersion donne un profil très particulier à la situation hawaïenne puisque ici, le soutien matériel et moral des familles est en quelque sorte souvent inversement proportionnel à leur propre « compétence linguistique », seule une minorité d'entre elles étant locutrices de l'hawaïen.

Ici comme ailleurs, dans les premières années, une contrainte majeure était l'absence de matériaux directement utilisable dans les classes : textes hawaïens, traduction en hawaïen de textes anglais, manuels, etc. Les livres « scolaires » disponibles étaient très peu nombreux, voire inexistants pour des matières obligatoires dans le curriculum du milieu des années 1980 : sciences, sciences sociales et humanités. Dans les premières années de fonctionnement, tout était donc à faire, et c'est une stratégie de « traduction » qui a été privilégiée. Parents, étudiants en majeure en études hawaïennes à l'université, professeurs, ont été invités à participer à des sessions de couper / coller (*cut and paste sessions*) : les textes en anglais sont traduits en hawaïen, saisis avec un traitement de texte et positionnés sur le texte original, de façon à pouvoir se superposer exactement à celui-ci. Les ouvrages de science, mathématiques et géographie destinés à la traduction sont choisis dans une liste de livres originellement en anglais proposée par le *Department of Education* à l'ensemble des écoles publiques. Ils sont publiés en format broché par l'éditeur original du manuel anglais, le nombre de copies étant strictement ajusté à celui des élèves concernés. Deux ou trois fois l'an, un groupe d'une petite dizaine de personnes se réunit pendant le week-end pour effectuer les traductions, de l'anglais vers l'hawaïen, des livres en vigueur dans les écoles publiques.

Le petit nombre de ceux qui peuvent contribuer à la production des documents scolaires a d'emblée été pensé comme devant être compensé par un investissement massif dans les nouvelles technologies, l'outil numérique apparaissant comme un excellent moyen de lutter contre le relatif isolement des sites des *Kula Kaiapuni*. La création d'un logiciel (*Leokī* ;

voir Warschauer et Donaghy, 1997) téléchargeable en accès libre[12] a permis de développer des *interfaces* numériques en hawaïen.

En guise de transition avec la section suivante, il est important de noter que les écoles d'immersion ont été violemment critiquées, à l'intérieur même de la communauté hawaïenne, à propos de leur stratégie visant à coller au plus près des programmes conventionnels en anglais, en privilégiant une logique de « traduction ».

En pratique, les conventions nécessaires à la définition d'une langue standard peuvent représenter un danger pour la communauté des locuteurs, déjà fragilisée de par sa position vis-à-vis de la langue dominante, car une politique de revitalisation ne passe jamais *seulement* par une augmentation du nombre des locuteurs, et une multiplication des contextes dans lesquels la langue menacée peut servir de véhicule, elle passe toujours *aussi* par l'élaboration d'un système stable qui assure la possibilité de la transmission d'une génération à l'autre. Comme le note Pierre Bourdieu : « Aussi longtemps qu'on ne demande à la langue que d'assurer un minimum d'intercompréhension dans les rencontres […] il n'est pas question d'ériger tel ou tel parler en norme de l'autre » (Bourdieu, 1982 : 29). Mais la situation change radicalement dès lors que la langue doit être codifiée en vue de devenir un médium d'enseignement.

À l'initiative des *Kula Kaiapuni*, un Comité lexical *Ke Komike Hua'olelo Hou* a produit au fil des années des listes de vocabulaire qui circulent largement au-delà du cercle scolaire, et sont diffusées dans toute la communauté. Le Comité a défini un certain nombre de directives pour l'élaboration des néologismes, qui représentent elles-mêmes toute la palette des positions possibles entre les deux idéologies, celle de la « modernisation » qui favorise la correspondance avec l'anglais, et celle de la « pureté » de la langue. Voici ces directives (d'après Komike Hua'olelo, 1996 : iii et la traduction anglaise de Wong, 1999 : 108) :

[12] http://www.olelo.hawaii.edu/enehana/leoki.php ; page consultée le 5 juillet 2010.

1. Utiliser un mot imprimé dans le dictionnaire.
2. Utiliser un mot dont les locuteurs natifs font usage, mais qui n'est pas dans le dictionnaire.
3. Expliquer le sens en utilisant des mots hawaïens (périphrase).
4. Élargir le sens d'un mot qui est dans le dictionnaire.
5. Utiliser un mot étranger qui est transformé pour refléter l'orthographe hawaïenne.
6. Créer un mot formé en mélangeant des morphèmes d'autres mots.
7. Créer un mot qui est formé par contraction d'un ou de plusieurs mots hawaïens.

Wong (1999 : 108) remarque que les stratégies 6 et 7, ainsi que la 5, représentent une part disproportionnée des créations lexicales proposées par le Comité. Par exemple, le mot *kawauea*, « humidité », est un mélange de *kawao*, « humide » et *ea* « air ». *Pepili*, « autocollant » (*sticker* en anglais) est un mélange de *pepa*, « papier », raccourci et combiné avec une troncature de *pipili*, « collant », pour dire littéralement, « papier collant » (Wong, 1999 : 108).

La prédominance de ce type de stratégie révèle, toujours selon Wong, des pratiques de prescription hégémoniques et l'adoption d'un point de vue occidental dans le travail de création lexicale à Hawai'i. L'auteur souligne l'émergence d'un clivage fondamental entre les locuteurs « natifs » (en fait, la seule petite communauté de Niihau et quelques anciens), qui sont considérés comme parlant le « vrai » hawaïen, et les autres, désormais plus nombreux, de langue maternelle anglaise, qui ont appris un hawaïen « académique » : « Dans cette mesure, la revitalisation linguistique et la modernisation qu'elle implique obligatoirement, peuvent générer du ressentiment dans certains segments de la communauté vis-à-vis de ce qu'on peut considérer comme une menace pour l'existence des valeurs contenues dans la version traditionnelle de la langue » (*ibid.* : 94). On arrive donc selon Wong à une situation absurde : « La nouvelle norme est basée essentiellement sur les formes écrites, alors que les locuteurs natifs qui restent utilisent la langue surtout dans des contextes oraux, et le manque d'attention prêtée aux deux formes ne fait qu'exacerber une situation déjà

absurde dans laquelle le succès des efforts de revitalisation est proportionnel à la marginalisation des normes autochtones du parler » (*ibid.* : 99).

2.2.2. Na Lei Na'auao *(Native Hawaiian Charter School Alliance)*

La digression que nous venons de faire à propos du ressentiment de certains segments de la communauté nous permet d'introduire un autre type d'écoles bilingues, qui sont nées précisément de la critique des écoles d'immersion, accusées de ne pas fondamentalement modifier le *statu quo*. On peut ainsi lire dans la thèse de leur fondatrice, Ku Kahakalau :

> Au-delà de la langue d'instruction, il y a peu de différences structurelles et liées au curriculum entre une classe en langue hawaïenne et une classe en anglais. Pour l'essentiel, aussi bien les programmes des *Punana Leo* que ceux des *Kaiapuni* sont généralement basés sur des philosophies *haole* [celles des blancs] et les paradigmes éducatifs ne varient que de manière infime par rapport au statu quo. […] Tout comme leurs camarades anglophones de la classe d'à côté, les étudiants des *Kula Kaiapuni* […] sont regroupés par niveaux comme dans le reste de l'école, suivent la même cloche et le même emploi du temps, équipés largement des mêmes outils - simplement en langue hawaïenne -, utilisent les mêmes livres - souvent traduits mot à mot en hawaïen - et utilisent essentiellement les mêmes modalités d'évaluation. […] L'inclusion de la culture, quoi qu'il en soit, dépend de la compétence culturelle des enseignants, qui manquent souvent d'expérience aussi bien en tant qu'éducateurs qu'en tant que praticiens de la culture (Kahakalau, 2003 : 59 ; notre traduction).

Non seulement les *Kula Kaiapuni* seraient incapables de rompre avec le système scolaire dominant, mais elles auraient aussi des effets pervers sur la communauté hawaïenne, en raison de leur élitisme qui rend « l'hawaïanitude » (*Hawaiianess*) d'un individu conditionnelle à sa maîtrise de l'hawaïen tel qu'enseigné à l'Université, élitisme qui a causé beaucoup de divisions dans la communauté :

> Cette conception élitiste est particulièrement ressentie par les Hawaïens de base, ceux dont le sang est majoritairement hawaïen, nés et élevés dans la tradition, qui vivent à l'hawaïenne au jour le jour. Ces praticiens de la culture hawaïenne s'entendent dire qu'ils sont moins hawaïens que quelqu'un qui a peu ou pas de sang hawaïen […ou] de savoir culturel, mais qui parle la langue. La crise de la langue hawaïenne est par ailleurs compliquée par le fait que l'enseignement en hawaïen […] suit un modèle linguistique très occidental, qui n'autorise à réussir que ceux qui ont des connaissances en grammaire anglaise et sont capables de penser de manière linéaire, alors que ceux qui ont une connaissance limitée ou pas de connaissance de la syntaxe anglaise ont peu ou pas de chance de devenir des locuteurs de la langue hawaïenne (*ibid.* : 60 ; notre traduction ; voir aussi Meyer, 1998).

C'est donc en raison de l'inadéquation de la formule des écoles d'immersion, notamment de leur focalisation sur la (seule) revitalisation linguistique, qu'est né, en 2000, le réseau *Na Lei Na'auao* (*Native Hawaiian Charter School Alliance*) qui compte aujourd'hui 14 écoles scolarisant près de 2 000 élèves.

Le statut juridique des *Charter Schools* permettait d'une part une liberté curriculaire (*Curricular Freedom*) et d'autre part de s'assurer, via un financement récurrent du *Department of Education*, la stabilité financière à long terme de l'entreprise et la reconnaissance en tant que fonctionnaires de ses employés (Kahakalau, 2003 : 99)[13]. La visée politique du projet pédagogique des *Hawaiian Focused Charter Schools* est tout à

[13] Les *Charter Schools* sont des écoles publiques créées à l'initiative d'enseignants ou de parents d'élèves, à qui l'État donne la possibilité d'être gérées de manière semi-autonome, notamment en ce qui concerne leur budget et leur curriculum, tout en restant engagées vis-à-vis des autorités scolaires locales par un « contrat » précisant les procédures d'admission des élèves, le programme suivi, le matériel pédagogique utilisé, les affectations budgétaires, la convention collective des enseignants, les modalités de validation des résultats, etc. Pour une bonne analyse de la philosophie des *Charter Schools* on peut lire Fuller (2002).

fait explicite, si l'on s'en tient aux propos de la fondatrice du réseau, Ku Kahakalau :

> [Mon école] veut procurer aux élèves les compétences pour prendre le contrôle des affaires hawaïennes en matière politique, culturelle et économique, lorsque nous parviendrons à l'autodétermination (Kahakalau, 2003 : 181).

Du concept de « conscientisation » emprunté à Paulo Freire, à celui de « libération de l'esprit » (*Liberation of Mind*) emprunté au Kényan Ngugi, en passant par celui de « pleine névrose situationnelle » de Frantz Fanon…, les références tiers-mondistes sont omniprésentes dans la rhétorique des fondateurs du réseau, qui mettent l'emphase sur la nécessité de « libérer » les consciences du peuple hawaïen bien davantage que sur celle de revitaliser la langue hawaïenne.

Le projet de ces *Charter Schools* est de parvenir à concilier les ontologies hawaïennes et les réalités du vingt-et-unième siècle, ce dont témoigne le mélange, curieux pour l'observateur extérieur, entre cosmogonie autochtone et culture de la réussite à la nord-américaine (ce que traduit la notion d'*achievement*) :

> But des *Charter Schools* :
> L'*'Ohana* [la famille étendue] de *Mana Maoli* [l'Hawaïen véritable] vise à construire, maintenir, et renforcer un *halau* [lieu de rencontre, d'apprentissage] de type familial, en collaboration avec et pour les communautés, qui s'appuie sur la base de la culture, la tradition, et l'épistémologie hawaïennes, ainsi que sur les ressources, les forces et les expériences de la communauté. Les écoles hébergeront des modèles pédagogiques rigoureux au plan académique, enracinés culturellement, fondés sur la communauté et contrôlés par elle. De larges réseaux d'accompagnement seront mis en place pour encourager la réussite éducative et économique de notre *'ohana* [famille étendue] et de nos communautés d'accueil
> Vision des *Charter Schools* :
> Notre vision est de faciliter le rétablissement [au sens de guérison] et le renforcement du pouvoir des individus et de la communauté en promouvant un apprentissage tout

> au long de la vie d'individus qui pensent, ressentent et agissent de manière *pono* [intègre] pour relever des défis et rechercher un changement systémique positif dans la communauté locale, régionale et globale (d'après Goodyear-Ka'opua, 2005 : 265 ; notre traduction)[14].

3. Proposition d'une typologie *ad hoc*

On doit la définition « canonique » de l'éducation bilingue à Hamers et Blanc : « Par éducation bilingue nous entendons tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève » (Hamers et Blanc, 1983 : 301).

Ces auteurs identifient trois grands types d'enseignement bilingue (*ibid.*) : 1) l'enseignement est donné parallèlement dans deux langues, avec ou sans décalage dans leur emploi ; 2) l'enseignement est d'abord donné dans la L1 de l'élève, qui reçoit des cours de langue seconde jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue ; 3) la plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement, d'abord comme matière scolaire, ensuite comme médium d'instruction.

De fait, sur les terrains autochtones, ce sont les dispositifs d'immersion du type 3 qui prédominent, car ils sont particulièrement bien adaptés à la poursuite de l'objectif de revitalisation linguistique. Johnson et Swain (1997) ont pour leur part identifié huit caractéristiques communes ou « noyau dur » des programmes d'immersion : 1) la langue 2 (langue non dominante dont on vise l'acquisition) est le médium de l'instruction ; 2) le programme d'immersion est parallèle au programme « standard » dans la langue dominante ; 3) la langue dominante est la langue privilégiée dans la société ; 4) le

[14] J'ai volontairement conservé les mots hawaïens du texte original anglais, dans le but d'insister sur le permanent changement de code qui caractérise les documents des *Charter Schools*. Les thèses d'université des activistes hawaïens, rédigées en anglais, nécessitent d'avoir sous la main un lexique anglais-hawaïen).

programme d'immersion vise le bilinguisme additif ; 5) l'exposition à la L2 se cantonne généralement à la classe ; 6) les élèves arrivent dans le programme avec un niveau homogène (et faible) en L2 ; 7) les enseignants sont bilingues ; 8) la culture scolaire est comparable à celle de l'enseignement traditionnel.

En fait, une démarche visant à rendre compte des plus petits dénominateurs communs, ou des principales lignes de fracture à l'intérieur de cet ensemble très vaste d'expériences en cours de par le monde, reste exceptionnel. Les travaux[15] sur la planification linguistique me semblent se distinguer par trois traits : ils présentent, d'une part, les publications de façon très descriptive (j'entends par là qu'ils sont délibérément « empiriques », plus rarement analytiques) ; ils font, d'autre part, montre d'une orientation « militante » (leurs auteurs sont aussi des acteurs de la mise en place des programmes de planification) ; ils souffrent, enfin, d'une absence de dimension comparative, se cantonnant généralement à un seul terrain. Dans cette mesure, l'effort de Fortune et Tedick (2008) pour rendre compte à la fois des caractéristiques centrales (*core characteristics*) et des variations acceptables (*acceptable variations*) entre les programmes est méritoire. Cet effort débouche sur une répartition en trois ensembles distincts :

> 1. Immersion dans une langue étrangère (*one-way foreign immersion*) à l'intention d'un public généralement homogène d'élèves locuteurs de la (seule) langue majoritaire. Exemple type : les écoles d'immersion en langue française dans les régions anglophones du Canada.
>
> 2. Immersion dans deux langues, dont une étrangère (*two-way foreign immersion*), à l'intention d'un public composé pour partie d'élèves locuteurs à la fois d'une langue minoritaire et de la langue majoritaire et d'élèves locuteurs de la seule langue majoritaire. Exemple type :

[15] On peut s'en faire une idée en consultant le catalogue de *Multilingual Matters*, maison d'édition qui se consacre entièrement au domaine du bilinguisme et du plurilinguisme et publie une vingtaine de revues, outre des ouvrages dans dix-sept collections.

les écoles d'enseignement bilingue espagnol / anglais aux États-Unis, dans les états où cela reste autorisé.

3. Immersion dans une langue autochtone (*indigenous immersion*) pour les groupes concernés.

La tripartition proposée par Fortune et Tedick a le mérite de montrer que les dispositifs mis en place sont dans une certaine mesure incommensurables : il n'est pas possible de mettre sur un même plan l'immersion visant l'acquisition d'un bilinguisme français / anglais (cas canadien) et l'immersion visant la revitalisation d'une langue menacée d'extinction dans une petite communauté autochtone.

Considérons la définition de Cloud et al. (2000), qui identifie les programmes en deux langues (*dual language programs*) de la façon suivante : il s'agit de programmes qui visent une « éducation enrichie » (*enriched education*) en vertu de l'hypothèse du bilinguisme additif, en proposant un enseignement dans une langue seconde à raison d'un minimum de 50% du temps scolaire pendant les années élémentaires, tout en offrant des conditions propices au développement des compétences dans la langue première de l'élève. On mesure immédiatement qu'une telle définition ne permet pas de rendre compte des programmes en milieu autochtone. Fortune et Tedick insistent sur la nécessité de considérer ces programmes à part, notamment parce que les repères classiques (âge de l'enfant au moment de l'introduction de la deuxième langue - immersion précoce ou tardive) ou encore le poids respectif de L1 et L2 (exprimé en pourcentage du temps scolaire passé dans telle ou telle langue) ne sont pas ici opératoires. Le cas autochtone relève de critères distinctifs différents :

> Nous défendons l'idée de l'autonomie de l'immersion autochtone comme branche autonome au sein de l'éducation dans deux langues. Les programmes d'immersion autochtones sont destinés à la revitalisation culturelle et linguistique pour les groupes indigènes […] de par le monde. Leur forme et les modalités de leur mise en œuvre cadrent avec les critères de l'éducation en deux langues et les dépassent parfois (cf. l'école élémentaire hawaïenne aux USA et l'école élémentaire en immersion maorie en Nouvelle-Zélande). Dans d'autres cas, quoi

> qu'il en soit, ces programmes ont du mal à coller aux critères caractéristiques […]. Compte tenu de la particularité des défis qui se posent à eux et de la multiplicité des manières dont ces défis sont relevés, nous pensons que ces programmes forment une catégorie à part (Fortune et Tedick, 2008 : 8-9 ; notre traduction).

Au titre des « spécificités » de la catégorie telle qu'appréhendée à partir de nos quatre exemples, un certain nombre de critères de distinction sont à considérer.

3.1. Critères distinctifs

3.1.1. Le niveau de maîtrise en L1 et L2

Sur nos deux terrains, tous les enfants sans exception sont locuteurs de la L1 / langue dominante, ici le français ou l'anglais (ce qui ne préjuge pas de leur maîtrise de sa forme scolaire). Par contre, le degré de maîtrise de la langue autochtone est très variable d'une situation à l'autre. En Nouvelle-Calédonie, les enfants qui ont une langue kanak pour langue « maternelle » (assimilée ici à la langue parlée à la maison) ne se trouvent véritablement qu'en Province Nord ou aux Îles ; à Nouméa, les enfants découvrent souvent la langue à l'école, et il serait dans ce cas préférable de parler de « langue d'origine ».

Nous ne disposons pas encore d'analyse quantitative des pratiques linguistiques familiales, mais mes propres enquêtes qualitatives de terrain[16] attestent de leur complexité. Si j'ai été amenée à distinguer, dans la restitution, trois types de familles - les *locutrices*, les *partiellement locutrices*, les *non locutrices* - les situations concrètes ne sont jamais clairement inscrites dans un de ces trois types. Les familles se situent plutôt sur un continuum allant de *essentiellement* à *pas du tout* locuteurs. Il n'existe aucune famille dans laquelle il n'y ait jamais de français, mais il ne semble pas exister non plus de familles où l'enfant n'a jamais l'occasion d'entendre une langue kanak. Les situations se caractérisent surtout par un enchevêtrement de langues : prégnante en contexte urbain, à Nouméa, il est intéressant de noter que cette complexité caractérise aussi la

[16] Voir Salaün, 2005.

situation des familles rencontrées en Province Nord et aux Îles. À Hawai'i, mis à part quelques familles militantes qui ont fait le choix de privilégier l'hawaïen à la maison, les élèves des *Kula Kaiapuni* ou des *Hawaiian Focused Charter Schools* ont l'anglais pour langue maternelle, et ils sont souvent les premiers dans la famille à apprendre la langue d'origine (leurs propres enseignants ne l'ont d'ailleurs apprise qu'en tant que langue seconde).

3.1.2. Des contraintes spécifiques

Les langues enseignées, si elles ont connu un processus de normalisation de leur écrit, souffrent d'un déficit de supports pédagogiques. Les maîtres en formation sont souvent les principaux producteurs de méthodes qui, à défaut d'être validées par les autorités pédagogiques, sont directement issues de la pratique de la classe et constituent des matériaux de première main dont les enseignants sont à la fois les utilisateurs et les producteurs. Comparée aux outils du FLE (français langue étrangère) ou du ESL (*English as a Second Language*), la didactique des langues vernaculaires est encore dans les limbes.

3.1.3. Des objectifs spécifiques

Si tous les programmes bilingues ont explicitement pour but de promouvoir la sensibilité à la diversité culturelle, ceux destinés aux autochtones sont moins axés sur l'*interculturel* que sur l'apprentissage d'une culture particulière, la culture d'origine du groupe dont l'enfant est issu. *A minima*, il s'agit de poursuivre un objectif patrimonial en suppléant à une transmission familiale qui ne s'effectue plus. À l'extrême, l'objectif peut aller jusqu'à promouvoir une nouvelle génération de locuteurs partageant une vision du monde alternative (c'est-à-dire non occidentale) et engagés dans un processus politique de recouvrement de souveraineté.

L'ensemble de ces spécificités ne nous permet pas de rendre compte des quatre cas présentés à la section précédente en utilisant la typologie classique des programmes d'enseignement en deux langues. À l'exception des *Kula Kaiapuni*, qui revendiquent bien le terme de programme d'immersion

(immersion même totale pendant les cinq premières années de scolarité), ni les *Charter Schools* à Hawai'i, ni les dispositifs présents en Nouvelle-Calédonie ne se présentent comme des programmes d'immersion. Ni le statut de la langue 2, langue autochtone (qui n'est pas une langue « étrangère », à défaut d'être toujours la langue maternelle), ni le poids qu'elle représente (qui n'atteint jamais les 50% du temps scolaire) ne permettent de les assimiler aux dispositifs d'enseignement en deux langues selon la définition qu'en donnent Cloud et al.

D'où la nécessité de proposer une typologie *ad hoc*. Deux axes[17] me semblent pertinents pour rendre compte de ce qui permet de différencier les quatre programmes étudiés. Le premier reconnaît deux pôles en tension, un *pôle culturaliste* et un *pôle cognitiviste* ; Le second, un pôle *souverainiste* et un pôle *patrimonial*.

3.2. Sur le premier axe…

L'option culturaliste considère les langues uniquement comme les vecteurs d'une culture particulière, et entend répondre à une finalité plus générale qui est l'introduction de la culture autochtone à l'école, dans le but de la perpétuer. Significativement, on parle souvent de langues « de la tradition », car la culture enseignée ne correspond pas nécessairement à la culture « vécue ». Le processus d'identification de ce qui mérite de figurer au programme, marqué du sceau de « l'authenticité » par ses instigateurs, privilégie généralement les éléments culturels qui, à défaut d'avoir survécu à la colonisation, sont censés incarner la culture dans sa pureté d'avant le contact. Les promoteurs de cette option culturaliste ont souvent aussi un but politique, puisqu'ils entendent prendre de la sorte une revanche sur l'histoire et sur le système éducatif « national », perçu initialement comme un espace d'aliénation. Les langues sont pensées en concurrence, et leurs rapports en termes de lutte. On peut, pour n'en prendre

[17] L'identification de ces deux axes m'a été inspirée par des discussions avec Jacques Vernaudon en Nouvelle-Calédonie (voir également Vernaudon, 2005), pour le premier, et de discussions avec Laiana Wong à Hawaï, pour le second (voir également le texte de son collègue de l'Université d'Hawai'i à Manoa, Sam Noe'au Warner, 1999).

qu'un exemple, citer Laiana Wong, qui évoque la place gagnée par la langue hawaïenne à l'Université :

> Une lutte constante a accompagné les efforts pour trouver une place pérenne pour les Hawaïens à l'Université d'Hawai'i […]. Qui plus est, le succès du mouvement n'est pas nécessairement garanti par la définition d'un espace dans lequel l'hawaïen pourrait se retrouver ; un tel espace doit être reconnu comme d'égale valeur et d'égal statut par rapport à l'anglais. Au fil des années, l'académie a été très réticente à céder un tel espace à l'hawaïen (Wong, 2004 : 31 ; notre traduction).

Cette option pose au moins deux questions : celle des « risques » pour les langues et la culture suite à leur transformation en contenus scolaires (savoirs sociaux devenant des savoirs scolaires) et celle de la compatibilité des objectifs culturels avec les finalités plus générales de l'éducation nationale dans des sociétés laïques et démocratiques (par exemple : comment aborder la question de l'autorité coutumière ou celle des valeurs chrétiennes que les Océaniens associent étroitement à la coutume ?).

L'option cognitiviste considère les langues autochtones comme un instrument d'épanouissement personnel et de développement intellectuel pour l'enfant. La langue à laquelle celui-ci est attaché peut être utilisée pour construire des compétences scolaires. Dans ce sens, les langues ne sont plus simplement des relais des valeurs et des habitus « traditionnels » : elles deviennent un moyen pour le projet scolaire, car elles permettent de mettre en place le bilinguisme dont la psycholinguistique nous dit que s'il est valorisé et développé au-delà d'un certain seuil de compétence, il produit des effets cognitifs positifs. Cette option cognitiviste rencontre parfois de la résistance de la part des promoteurs de l'option culturaliste, qui y voient un simple stratagème : faire de la langue maternelle (devenant un cheval de Troie) un outil au service de l'acquisition finale de la langue du colonisateur (à l'instar de la stratégie employée par les missions au XIXe siècle pour diffuser la foi chrétienne en Océanie, ce dont les populations ont une certaine expérience…).

3.3. Le deuxième axe évoque deux autres options

L'option patrimoniale considère la langue pour elle-même, et limite le champ des effets attendus à celui de la seule revitalisation (voire ressuscitation dans le cas hawaïen…) linguistique. La langue mérite d'être préservée pour sa « beauté » ou sa « valeur » (en tant qu'éléments du patrimoine de l'humanité). L'essentiel de la tâche consiste donc ici à former une nouvelle génération de locuteurs par une vaste entreprise de « traduction » des curriculums dans la langue autochtone. Cette option revendique généralement la neutralité politique, au sens où elle n'entend pas se mettre au service des causes souverainistes telles qu'elles sont portées par les mouvements politiques autochtones. À Hawai'i, on a même vu certains proposer une conception alternative de la souveraineté, en suggérant la création d'une « nouvelle nation de locuteurs », déconnectant ainsi l'appartenance ethnique et l'usage de la langue : les enseignants comme les élèves peuvent être des non-autochtones, non-autochtones pouvant se targuer d'être « plus hawaïens que les Hawaïens » eux-mêmes qui, dans leur immense majorité, ne sont pas locuteurs de leur langue d'origine[18]. *He 'ohana kakou ma ka 'olelo*, « nous sommes de la même famille par la langue », ce slogan de tee-shirts vendus au profit des écoles d'immersion illustre cette idéologie « inclusive ». En Nouvelle-Calédonie, sous une forme différente, on retrouve une volonté de désethniciser la question des langues à l'école dans le cadre du « destin commun » : outre l'impossibilité réglementaire de limiter le bénéfice du programme mis en place par la DENC aux seuls enfants kanak, toutes les familles, quelle que soit leur origine, sont encouragées à se porter volontaires pour cet enseignement. La proportion des non-Kanak dans les classes dites « de langues » est conséquente en Province Sud (30%) et elle est symboliquement de toute première importance pour un programme dont l'objectif politique est de réconcilier les

[18] Les stratégies d'enracinement (on pourrait parler de stratégies d'autochtonisation) des non-Hawaïens sont bien décrites dans Hall, 2005.

communautés en changeant les représentations négatives sur les langues kanak.

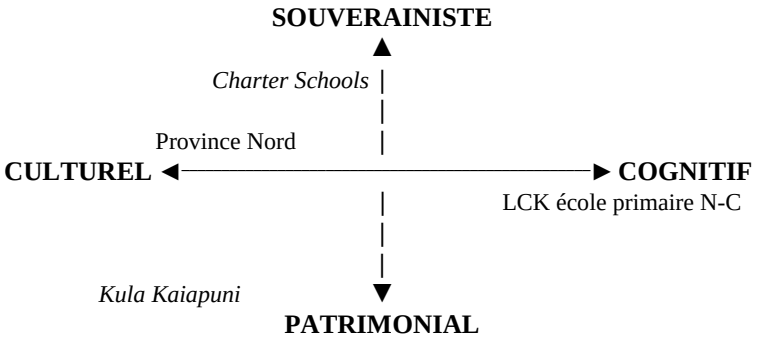
L'option souverainiste s'oppose politiquement à la précédente. Sam Warner dénonce ainsi le rôle de non-Hawaïens dans la revitalisation linguistique via les écoles d'immersion comme relevant d'un processus de (re-?)colonisation :

> Le champ de la langue hawaïenne a été hautement politisé par des professeurs d'hawaïen non-autochtones qui cherchent à coloniser ce champ et contrôler les ressources destinées à réparer les torts faits aux autochtones, dont la perte de la langue et de la culture […]. En légitimant et en mettant en avant leurs propres identité et voix pour parler au nom des autres, les universitaires issus de la langue et de la culture majoritaires masquent les identités et réduisent au silence la voix propre des gens dont ils disent représenter les intérêts (Warner, 1999 : 68-69 ; notre traduction).

Face à ce qui est perçu comme une vaste entreprise de « condamnation au silence » des autochtones par les non-autochtones (Benham et Heck, 1998), l'option souverainiste revendique une ré-ethnicisation de la politique linguistique, qui confierait aux autochtones de manière exclusive le droit, la responsabilité et l'autorité de parler et de prendre des décisions les concernant en matière de revitalisation culturelle (ce que recouvre le terme hawaïen de *Kuleana*). Cette option conteste également le choix de simplement « traduire » dans le parler autochtone le programme suivi par la population majoritaire en langue dominante, au profit d'un enseignement qui, via la langue, transmet une certaine vision du monde (ontologie autochtone) et est censé le faire en respectant certains protocoles de transmission traditionnels, en société autochtone (respect des « épistémologies autochtones »). Le fait de coller au plus près aux programmes suivis par la population majoritaire est, au mieux, considéré comme une illusion de perspective. Elle reproche à l'approche purement linguistique son inauthenticité par rapport aux fonctions traditionnelles de la langue (qui n'a jamais été pensée, par exemple, pour être le véhicule d'un cours de mathématiques ou d'une interface Windows…) et son non-engagement dans la lutte pour la

souveraineté autochtone. En Nouvelle-Calédonie, mais là encore sous une forme différente, on retrouve ce souci de dénoncer les mécanismes d'appropriation / dépossession, tel que révélé par l'enquête auprès des responsables politiques et administratifs des différentes collectivités (gouvernement et provinces) que j'ai eu l'occasion de mener. La phase expérimentale du projet du Gouvernement (2002-2005) s'est déroulée sur fond de divergence de lecture des compétences respectives de la Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie et de la Province Nord (indépendantiste) : alors que l'interprétation du gouvernement était de dire que puisque l'entité « Nouvelle-Calédonie » disposait de la compétence du « contrôle pédagogique », il lui revenait *de facto* de définir la politique éducative (y compris celle en matière de langues locales), la Province Nord, compétente pour sa part en matière d'adaptation aux réalités locales, entendait faire valoir que le gouvernement « répondait à une commande que la Province n'avait pas passée ». Le surinvestissement du problème scolaire par des questions politiques devient ainsi patent : alors que la reconnaissance des langues kanak à l'école a été portée historiquement par la revendication indépendantiste, il est pour ainsi dire logique que les institutions dirigées par le FLNKS (Front de Libération Nationale Kanak et Socialiste) considèrent les questions de langues à l'école comme un pré carré indépendantiste, ou, *a minima*, une affaire des Kanak que les Kanak doivent régler « entre eux ».

En pratique, les quatre programmes peuvent se distribuer selon le schéma suivant :



4. Conclusion

Chacune des justifications, patrimoniale, pédagogique et politique, détaillées dans ce chapitre est, en elle-même, légitime. Le problème se pose en fait quand on cherche à *les faire tenir ensemble*, ce qui est le cas des réformes actuelles.

Mes recherches sur les deux terrains présentés ici me conduisent à affirmer que dans les faits, il n'y a pas d'accord sur la réponse à donner à des questions telles que : faut-il enseigner les langues vernaculaires dans le (seul) but de favoriser l'acquisition de la langue dominante (langue véhiculaire - langue obligée de la continuation des études) ? faut-il les enseigner pour passer de la diglossie au bilinguisme équilibré ? faut-il les enseigner pour éviter leur disparition et celle d'une partie du patrimoine mondial, si l'école n'assume pas une fonction normalement dévolue à la famille depuis les premiers temps de la colonisation ? faut-il les enseigner pour opérer un rapprochement entre le milieu communautaire et l'institution scolaire, gage nouveau de son ouverture et facteur de réconciliation ? faut-il les enseigner pour marquer symboliquement le primat de la reconnaissance de l'identité autochtone et signifier ainsi le passage à une ère littéralement post-coloniale ?

En considérant la façon dont les dispositifs sont mis en œuvre en pratique, on mesure à quel point la hiérarchie des objectifs est différente. Et on retombe ici sur un clivage idéologique central : la clarification d'une politique linguistique ne semble pas en voie de réalisation, mais les malentendus fondamentaux qui président aujourd'hui à la mise en œuvre de la réforme plurilingue sont probablement le prix du *modus vivendi* d'une ère qui affirme vouloir tourner la page de la colonisation. Pourtant, au niveau qui nous intéresse, ce *modus vivendi* contribue à obscurcir considérablement les enjeux contemporains de la place des langues et cultures vernaculaires à l'école.

Mais le problème qui se pose en fait ici, dans la perspective qui est la mienne, n'est pas seulement un problème de « politique linguistique » (de reconnaissance de langues minoritaires ou d'égale « dignité » de ces langues). Le problème qui se pose est celui des fonctions de l'institution scolaire et de

leur évolution. Il me paraît douteux que l'on puisse considérer la consolidation du patrimoine linguistique ou la prise en compte des revendications politiques souverainistes comme de nouvelles fonctions qui viendraient simplement s'ajouter aux fonctions habituelles d'intégration économique et sociale et de développement personnel des élèves, en passant par la construction d'un lien de concitoyenneté sur la base de l'acquisition d'une culture commune.

Si, comme l'écrivent Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex et Bernard Charlot, « la fonction de l'école, en effet, est de transmettre aux jeunes des savoirs qu'ils ne peuvent acquérir ailleurs qu'à l'école » (1992 : 25), on mesure combien la prise en compte des langues et cultures autochtones déroge à cette mission. Les attendus des réformes en cours, dans le souci d'instaurer une perméabilité entre le « milieu » de l'élève et l'école, ont tendance à négliger une question pourtant centrale : celle de la possibilité de cette prise en compte, ou plutôt, devrait-on dire, celle des conséquences de cette prise en compte, à la fois sur la culture elle-même et sur les fonctions de l'institution scolaire. On se contentera de souligner ici que cette question est d'autant plus négligée que la réforme de l'école n'est qu'un des éléments des efforts (globaux) de réparation des torts de la colonisation, à côté de la restitution foncière ou de la décentralisation politique par exemple, et que jamais ne semble vraiment envisagé le fait qu'elle présente, en tant qu'institution, des caractéristiques propres qui balisent fortement le chemin de la « décolonisation » la concernant.

Références

Benham, Mannette K. P. et Ronald H. Heck, 1998. *Culture and educational policy in Hawaii : the silencing of native voices*, Mahwah, N.J., L. Erlbaum Associates.

Benton, Richard, 1989. L'enseignement du maori en Nouvelle-Zélande, *Renaissance du Pacifique. Ethnies. Droits de l'Homme et Peuples Autochtones*, 4(8-9-10), p. 7-12.

Bourdieu, Pierre, 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Cerquiglini, Bernard, (dir.), 2003. *Les langues de France*, Paris, Presses Universitaires de France.
Charlot, Bernard, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, 1992. *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
Cloud, Nancy, Fred Genesee et Else Hamayan, 2000. *Dual language instruction : A handbook for enriched education*, Boston, Heinle & Heinle.
Day, Richard, 1985. The ultimate inequality : Linguistic genocide, in N. Wolfson et J. Manes (dir.), *Language of Inequality*, Berlin, Mouton Publishers, p. 163-181.
Dorais, Louis-Jacques, 1983. Langue et identité à Hawaï, *Anthropologie et sociétés*, 7(3), p. 63-76.
Fishman, Joshua, 1991. *Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
Fortune, Tara et Diane Tedick, 2008. *Pathways to multilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
Fuller, Bruce, 2002. *Inside Charter Schools : The Paradox of Radical Decentralization*, Cambridge, Harvard University Press.
Goodyear-Ka'opua, Jennifer, 2005. *Kū i ka Māna : Building community and nation through contemporary Hawaiian schooling*, thèse de doctorat, University of California, Santa Cruz.
Hall, Lisa K., 2005. 'Hawaiian at Heart' and Other Fictions, *The Contemporary Pacific*, 17(2), p. 404-413.
Hamers, Josiane et Michel Blanc, 1983. *Bilingualité et Bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
Hawkins, Emily A., 1981. Hawaï. Les langues parlées à Hawaï, in H. Kloss et G.D. Mc Connell (dir.), *Composition linguistique des nations du monde, 4, l'Océanie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 55-61.
Johnson, Robert K. et Merrill Swain (dir.), 1997. *Immersion Education : International Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press.
Kahakalau, Kū, 2003. *Kanu o ka'āina - Natives of the land from generations back : a pedagogy of Hawaiian liberation*, thèse

de doctorat, Union Institute and University Graduate College, Cincinnati.
Kamana, Kauanoe et William H. Wilson, 1996. Hawaiian Language Programs, in G. Cantoni (dir.), *Stabilizing indigenous languages*, Flagstaff, Northern Arizona University, p. 153-156.
Kapono, Eric, 1994. Small languages and small language communities. Hawaiian language revitalization and immersion education, *International Journal of the Sociology of Language*, 112, p. 121-135.
Martinez Cobo, José R., 1987. *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*, New York, United Nations.
Krauss Michael, 1992. The world's languages in crisis, *Language*, 68(1), p. 4-10.
Meyer, Manu, 1998. Native Hawaiian Epistemology : Sites of Empowerment and Resistance, *Equity and Excellence in Education*, 31(1), p. 22-28.
Reinecke, John E., 1969. *Language and Dialect in Hawaii. A Sociolinguistic History to 1935*, Honolulu, University of Hawaii Press.
Reiss, Gilles, 2007. *Enseigner à des enfants kanak : un programme bilingue pour la réussite*, manuscrit non publié en possession de l'auteur, 24 pages.
Salaün, Marie, 2005. *Les langues kanak à la maternelle. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation DENC/IFMNC. Aspects sociolinguistiques*, Nouméa, Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, Direction de l'Enseignement, rapport de recherche non publié.
Salaün, Marie, 2009. *Papahana Kaiapuni Hawai'i. Les écoles d'immersion à Hawaï*, Québec, Université Laval, Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (Documents de recherche Yawenda, 2).
Vernaudon, Jacques, 2007. Les langues océaniennes des collectivités françaises du Pacifique : enjeux politiques, enjeux pédagogiques, in M. Chatti, N. Clinchamps et S. Vigier (dir.), *Pouvoir(s) et politique(s) en Océanie - Actes du XIXe colloque CORAIL*, Paris, L'Harmattan, p. 165-179.

Warner, Sam L N., 1999. *Kuleana*. The Right, Responsibility, and Authority of Indigenous Peoples to Speak and Make Decisions for Themselves in Language and Cultural Revitalization, *Anthropology & Education Quarterly*, 30(1), p. 68-93.

Warschauer, Michael et Keith Donaghy, 1997. Leokī : A powerful voice of Hawaiian language revitalization, *Computer Assisted Language Learning*, 10(4), p. 349-362.

Wilson, William H., 1998. The sociopolitical context of establishing Hawaiian-medium education, *Language, Culture and Curriculum*, 11(3), p. 325-338.

Wong, Laiana, 1999. Authenticity and the Revitalization of Hawaiian, *Anthropology & Education Quarterly*, 30(1), p. 94-115.

Wong, Laiana, 2004. He Häwa‘e Kai Nui a Kau ma Kula, *Educational Perspectives*, 37(1), p. 31-40.

Wurm, Stephen A., 2001. *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*, Paris, UNESCO.

Yamauchi, Lois A., Aandra K. Ceppi et Jo-Anne Lau-Smith, 2000. Teaching in a Hawaiian Context : Educator Perspectives on the Hawaiian Language Immersion Program, *Journal of Bilingual Education***,** 24(4), p. 385-403.